

Spielend zu Gott

Freispielzeit ist Bildungszeit

Autorin

Heike Helmchen-Menke ist Diplomtheologin und Pastoralreferentin. Sie ist Referentin für Elementarpädagogik am Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg.

Mama: „Was hast du denn heute im Kindergarten gemacht?“

Jakob: „Gespielt!“

Mama: „Nur gespielt – und sonst nichts?“

Diesen kleinen Dialog hat Susanne Hartmann¹ zum Anlass genommen, um über das Spielen in Kitas nachzudenken: „Und was ist, wenn es tatsächlich so wäre?! Wenn Jakob den ganzen Tag nur gespielt hätte – und sonst nichts? Wenn er die differenzierte Struktur seines Kindergarten-tages in Ankomphase – Freispielphase – Gruppenphase – Projektphase – Essensphase – Freispielphase – Aufräumphase – Abschlussphase oder so ähnlich gar nicht erfasst hätte? Wenn er sich nicht von der Sprachfördergruppe an die musikalische Früherziehung und über das Zahlenland ins Gesunde Boot weiter gereicht erlebt, sondern einfach nur wahrgenommen hat, dass er den ganzen Tag gespielt hat? Dann ist es dem Kindergarten vielleicht einfach nur gelungen, Jakob genau das anzubieten, was er braucht, um sich wohl zu fühlen, sich optimal zu entwickeln und alles zu lernen, was er in diesem Alter lernen muss.“²

Dass sich Kinder die Welt spielend aneignen, das erkannte schon der Kindergartenbegründer Friedrich Fröbel vor über 175 Jahren. Fröbel war der erste, „der ein spielpädagogisches Konzept für die frühe Kindheit entwickelte und praktisch umsetzte. Spiel war für ihn der Ausdruck der höchsten Stufe der Kindesentwicklung, der Entwicklung des Menschen im Allgemeinen.“³ Das Spiel des Kindes ist für Fröbels Kindergartenpädagogik zentral. Denn in den verschiedenen Spielformen setzt sich das Kind mit seiner Umwelt auseinander. Es nimmt die Umwelt wahr,

erforscht und erkennt sie. In Rollenspielformen setzen sich Jungen und Mädchen mit Beziehungsmustern der Umgebung auseinander und üben sie ein. „Im Spiel war und ist alles zu erfahren und zu erleben, was das Kind benötigt, um im späteren Leben mit den verschiedensten Anforderungen umgehen zu können. Spiel ist eine Möglichkeit für das Kind, sein Inneres auszudrücken.“⁴ Dabei ist das Spiel für Lernprozesse in *allen* Bildungsbereichen grundlegend – auch im Bereich der religiösen Bildung.



© Ute Leonhardt

Oft sind es einfache Ereignisse und Materialien, die Kinder zum Staunen bringen und dazu anregen, weiter Bedeutungsebenen zu suchen.

1) Sie ist Leiterin des Referates Kindertageseinrichtungen des Caritasverbände der Erzdiözese Freiburg.

2) Hartmann, Susanne: „Ich hab einfach nur gespielt“ : Das Spiel unterbrechen für das Lernen? In: *inform* : Caritasverband für die Erzdiözese Freiburg e.V., Referat Kindertageseinrichtungen für Kinder, Nr. 1/2012, S. 6 – 7, hier S. 6.

3) Behrend, Carola: Kindergartenpädagogik nach Friedrich Wilhelm Fröbel. In: Gärtner, Silvia und Janssen, Rolf (Hg.), *Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld Erzieherinnen + Erzieher*, Bd. 1. Berlin 2014, S. 263 – S. 267, hier S. 265.

4) Ebd.

Was hat freies Spielen mit Inklusion zu tun?

Beim freien Spielen überwinden Kinder seit jeher Sprachbarrieren, kulturelle und religiöse Unterschiede sowie auch Einschränkungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Durch das Spiel kann ein Kind Zugehörigkeit zu einer Gruppe erlangen. „Zusammengehörigkeit und Gemeinsamkeit in der Vielfalt wird für Kinder zuallererst im gemeinsamen Spiel erfahrbar. Den Kern erfolgreicher Inklusion bildet daher das gemeinsame Spiel“⁵, in dem sich Kinder gegenseitig anregen und so ihre Entwicklung fördern. Die Rolle der pädagogischen Fachkraft liegt dann insbesondere darin zu unterstützen, wenn Kinder die Spielangebote

des anderen nicht richtig deuten können. Wenn z.B. ein blindes und ein sehendes Kind gemeinsam spielen und das blinde Kind das Tun des anderen Kindes nicht wahrnehmen kann und es daraufhin zu Missverständnissen und Streit kommt, dann kann die Erzieherin helfen, die unterschiedlichen Perspektiven zusammenzubringen. Sie unterstützt also die Kinder dabei, die Wahrnehmungen und Erfahrungen des anderen besser zu verstehen.⁶ Zudem hat der Erziehungswissenschaftler Ludwig Liegle erkannt, dass „im Medium des Spiels bzw. des spielenden Lernens auch eine erfolgreiche kompensatorische Förderung soziokulturell benachteiligter Kinder geleistet werden kann“.⁷

Beim Spielen als Lernprozess nimmt das freie Spiel, das Freispiel, eine wichtige Rolle ein. Beim freien Spiel entscheiden die Kinder selbst, welche Spielsituationen sie kreieren, welchen Themen sie sich zuwenden, ob sie alleine oder mit anderen spielen möchten, welche Materialien sie sich aussuchen, welche Geschichten sie nachspielen wollen usw. Da sich Kinder in der Freispielzeit intensiv mit den Prozessen beschäftigen, die für ihre *gegenwärtige* Entwicklung wichtig sind, ist die Freispielzeit *echte Bildungszeit*.

Die Rolle der pädagogischen Fachkraft während der Freispielzeit

Erzieherinnen und Erzieher begleiten die Freispielzeit. Dabei sind sie Beobachtende und Ansprechpartner. Manchmal werden sie als Mitspieler gebraucht, mitunter schlichten sie Streit oder geben Ideen, wenn Kinder nicht ins Spiel finden. Sie haben aber auch die wichtige Aufgabe, Impulse, welche Kinder in der Freispielzeit setzen, aufzunehmen und weiterzuentwickeln. Dafür „brauchen wir Erzieherinnen, die innerlich anwesend sind, die mit ihrer ungeteilten Aufmerksamkeit das Spielen, Erforschen, Ausprobieren der Kinder beobachten und begleiten. Erzieherinnen werden so zu Unterstützerinnen und Ermöglicherinnen der kindlichen Bildungsprozesse. Hier ist Zeit für Beobachtungen, Zeit für ein Gespräch mit dem Kind über das, was es gerade tut, Zeit zu verstehen, welche neuen Impulse die Erzieherin den Kindern anbieten kann, sei es durch eine Erweiterung des Materials, neue Bildungsthemen ...“⁸ Erzieherinnen brauchen dafür besonders zwei Kompetenzen: *Beobachtungskompetenz und Deutungskompetenz*.

Damit Kinder sich frei im Spiel entfalten können und die pädagogische Fachkraft auch einbeziehen, benötigen sie stabile Beziehungen zu den Erzieherinnen und Erziehern. „Kinder brauchen Orte, wo sie sich wohlfühlen, um sich engagieren zu können. Wenn die Basis des Wohlbefindens nicht gelegt ist, wird für die Kinder ein engagiertes Spielen nicht möglich sein.“⁹ Kinder brauchen Erwachsene, „denen sie wirklich vertrauen können, die sie in ihren Entwicklungspotentialen, ihren Themen, ihren Befindlichkeiten sehen, die ihnen wirklich etwas zutrauen und sie in ihrer Selbstwirksamkeit stärken“¹⁰. Dazu gehört, dass die pädagogischen Fachkräfte die Vorschläge der Kinder aufnehmen und mit ihnen in echten Dialog treten. Sie können auf eine Art Entdeckungsreise gehen, welche „Spuren die Kinder jeden Tag in ihrem Alltag hinterlassen, und darin die Themen und Interessen der Kinder entdecken“¹¹. So können sie besondere Momente im Alltag der Kinder entdecken und eine Balance zwischen „sich einmischen“ und „sich heraushalten“

5) Baur, Veronika u.a.: *Inklusion in der Kita : 55 Fragen & Antworten*. Berlin 2014, S. 94.

6) Vgl. a.a.O., S. 96.

7) Liegle, Ludwig: *Frühpädagogik : Erziehung und Bildung kleiner Kinder : Ein dialogischer Ansatz*. Stuttgart 2013, S. 57.

8) Zöller, Silvia: „Was heißt eigentlich Freispiel?“ In: *Welt des Kindes* 1/2013, S. 22–24, hier S. 23.

9) Ebd.

10) Ebd.

11) Ebd.

finden. Kindheitspädagogen nennen das auch eine „forschende Haltung“¹².

Forschende Haltung

„Die Gestaltung spielbasierter pädagogischer Situationen beruht auf der forschenden Haltung der Fachkräfte. Hiermit ist ein professionelles Handeln gemeint, das zum einen auf einem fundierten theoretischen Wissen, zum anderen auf reflektiertem Erfahrungswissen beruht. Die Fähigkeit, sich einen eigen-sinnigen Zugang zur Welt zu bewahren und dadurch das Vertraute im Fremden und das Fremde im Vertrauten zu entdecken, stellt eine Basiskompetenz in der pädagogischen Arbeit dar.“¹³ In der forschenden Haltung können Erzieherinnen und Erzieher die komplexen Handlungen im Spiel der Kinder reflektieren und dann ihr eigenes Wissen und Erfahrungswissen einbringen, um die Anlässe, die das Spiel beinhaltet, mit den Kindern weiterzuführen.

Qualität und Selbstbildungsprozesse

Erzieherinnen und Erzieher brauchen daher nicht nur „Theorien und Modelle, mit deren Hilfe sie Kindern etwas beibringen, sondern auch solche, mit deren Hilfe sie ihre [gemeint sind die Kinder] entwicklungsbedingten, selbstgefundenen Aneignungs- und Verarbeitungsforen erkennen“¹⁴. Der Pädagogikprofessor Norbert Neuß von der Universität Gießen zeigt, dass die große Herausforderung für die Erzieherinnen und Erzieher darin besteht, die Bildungs- und Lernprozesse im Spiel der Kinder zu erkennen, im Sinne der Anforderungen des jeweiligen Bildungsplans aufzunehmen und für das Kind weiterführende Unterstützung zu bieten: „Bildungspläne geben Erzieherinnen eine pädagogische Orientierung für die Förderung der frühkindlichen Fähigkeiten und Potentiale. Die Herausforderung an das pädagogische Fachpersonal dabei ist, kindliche Bildungsweisen in ihrer Besonderheit zu beobachten, zu deuten und im Hinblick auf die in den Bildungsplänen abgesteckten Ziele in einen reflektierten Handlungszusammenhang zu bringen. Um den Sinn kindlichen Verhaltens deuten zu können, müssen Erzieherinnen in der Lage sein, die kindlichen Selbstbildungsprozesse und die objektiven Bildungsplananforderungen im Sinne einer pädagogischen Qualitätsentwicklung zu verbinden. [...] Man kann den Bildungsplan aber auch als ‚Deutungsschema‘ für die Tätigkeiten der Kinder benutzen.“¹⁵ Dabei gilt es, entsprechend darauf zu achten, welche Aktivitäten des Kindes sich in den Bereichen

des Bildungsplans wiederfinden. Demnach können die Aktivitäten des Kindes dann unterstützt und gefördert werden.

All dies gilt nicht nur für mathematische, sprachliche, musische und motorische, sondern auch für die religiöse Bildung!

Keine „Überpädagogisierung“

Im Spiel der Kinder lassen sich viele Anknüpfungspunkte finden, den Lernprozess anzustoßen. Vorweg möchte ich noch deutlich machen, dass damit nicht gemeint ist, dass jedes freie Spiel auf solche Anknüpfungsmöglichkeiten hin betrachtet werden soll. Erzieherinnen und Erzieher dürfen mit Respekt auf das Spiel der Kinder schauen, aber es ist natürlich nicht nötig, die Kinder ununterbrochen zu beobachten. Kinder brauchen auch *unbeobachtete, private Momente*, in denen sich ihr Spiel entfalten kann.

Anknüpfungspunkte für religiöse Bildung im Freispiel

„Religion im Freispiel? Was soll das denn sein?“ So haben viele pädagogische Fachkräfte gefragt, wenn ich in Fortbildungen von religiöser Bildung im Freispiel erzählt habe. In der Freispielzeit setzen sich Kinder intensiv mit dem Leben, mit Gott und der Welt auseinander. Ganz gleich ob in Rollenspielen, im Baubereich, im Kreativbereich, im Außengelände oder bei Waldtagen: Sie nähern sich dem, was für unser Leben wichtig ist, im Spiel an und üben dabei bereits schon vieles ein.

Wenn Erzieherinnen und Erzieher diese Position reflektierten, dann hatten sie schnell viele Ideen und erkannten, dass sie in ihrem pädagogischen Handeln bereits einiges an religiöser Bildung umsetzen, ohne dass ihnen dies bewusst war. Viele pädagogische Fachkräfte gaben aber auch an, dass sie die religiöse Bildung bisher eigentlich eher in ausdrücklich religi-

12) Vgl. Wünsche, Michael; Gutknecht, Dorothee und Weltzien, Dörte: *Das Spiel als Bildungsprozess verstehen und begleiten*. In: Weltzien, Dörte (Hr.): *Das Spiel des Kindes : wissen kompakt : Themenheft zu fachwissenschaftlichen Inhalten*, Freiburg 2013. S. 18–31, hier S. 24.

13) Ebd.

14) Neuß, Norbert: „Was spielst du denn?“ *Beobachtung und Deutung kindlicher Selbstbildungsprozesse*, In: *klein und groß*, 10/2013.

15) Ebd.

onspädagogischen Angeboten verortet haben und nun mit neuem Blick auch die Alltagssituationen anschauen, um in Freispielsituationen Anknüpfungspunkte für religiöse Bildung zu erkennen.

Betrachten wir exemplarisch einmal typische Situationen im Freispiel:¹⁶

Rollenspiele als Spiegel des Familienlebens in unserer Gesellschaft

Situation

Kinderspiel spiegelt unsere Gesellschaft. Wenn Jungen und Mädchen Spielsituationen kreieren, dann orientieren sie sich an dem, was sie erleben. So setzt Ina (5) einen Spielanfang: „Lars, Du wärst der Vater, und Sophie wäre Dein Kind. Ich wäre Deine Freundin, und wir würden hier wohnen. Mein Kind ist der Dennis. Jetzt wär Wochenende, und Sophie kommt zu uns.“ Ganz selbstverständlich wird eine Patchwork-Situation aufgebaut, obwohl Ina und Lars jeweils mit ihren beiden leiblichen Eltern zusammenleben. Aber die Kinder kennen aus ihrem Umfeld natürlich auch weitere Formen des Zusammenlebens von Eltern und Kindern. Die Kinder üben im Spiel Toleranz ein. Sie verstehen die Patchwork-Situation nicht als defizitäre Lebensform, sondern nehmen sie einfach als gegeben wahr.

Forschende Haltung

In der *forschenden Haltung* kann die beobachtende und begleitende Erzieherin zunächst reflektieren, welches Familienbild sie selbst hat bzw. favorisiert. Sie kann die Kinder fragen, warum sie dieses Familiensetting gewählt haben. Um ihr *Erfahrungswissen* einzubringen, kann die Erzieherin im Rahmen religiöser Bildung von Familienbildern in der Bibel erzählen, die z.B. in Geschichten des Alten Testaments oft auch Patchwork-Konstellationen beschreiben, etwa die Ahnenerzählung aus dem Buch Genesis von Abraham und Sara mit ihrem Sohn Isaak und Hagar mit Ismael, der auch ein Sohn Abrahams ist. Um *Impulse für's Weiterentwickeln* zu setzen, kann sie gemeinsam mit den Kindern die Herausforderungen und auch die Vorteile verschiedener Familienmodelle bedenken.

Werte im Freispiel

Spielsituation 1

Kinder setzen sich beim Spielen auch mit Werten auseinander. Im Verkleidungs- bzw. Rollenspielbereich spielen zwei Kinder Ritter und Prinzessin. Es entsteht

folgender Dialog zwischen einem Mädchen und einem Jungen. Der Junge hat türkische Wurzeln, seine Eltern sind Muslime. Seine Aussagen in dieser Spielsituation fallen hier eindeutig nicht im Zusammenhang mit seinem kulturell-religiösen Hintergrund. Es handelt sich hier vielmehr um eine Art *Mittelalterspiel*, es geht um Werte im Rittertum: Erkan (5): „Ich töte die Frau – ich darf das als Ritter.“ Ann-Sophie (4,9): „Nein, töten darf man nicht, auch nicht als Ritter!“ Erkan: „Doch, ich darf töten, nur nicht so viele ...“ Dann überlegen die beiden, wie viele Menschen ein Ritter töten darf. Aufgrund von Ann-Sophies Einwänden überdenkt Erkan seine Aussage nochmals. Auch der Ritterstand scheint kein Freibrief für das Töten zu sein. Ann-Sophie überzeugt Erkan, dass man grundsätzlich niemanden töten darf.

Spielsituation 2

In einer andern Situation spielen zwei Mädchen Laden bzw. Markt. Laura (5) schaut in ihren Geldbeutel und in ihre Einkaufstasche: „Wenn etwas zu teuer ist und ich habe kein Geld, dann kann ich es nicht kaufen.“ Selina (5) ist die Verkäuferin und sagt: „Nein, das kannst du nicht, aber ich gebe dir Geld, dann kannst du es kaufen.“ Damit dreht Selina die Gesetze der Marktwirtschaft um. Für sie ist nicht das Geldverdienen wichtig, sondern, dass Laura kaufen kann, was sie möchte bzw. braucht. Gerechtigkeit, Teilen und Barmherzigkeit: Wichtige christliche Werte werden hier eingeübt.

Forschende Haltung

In der *forschenden Haltung* reflektiert eine begleitende Erzieherin, welche Interaktionen zwischen den Kindern ablaufen. Sie reflektiert ihre eigene Haltung zu Werten wie Lebensschutz, Barmherzigkeit, Gerechtigkeit. Hier wäre auch wichtig, bei sich selbst zu überprüfen, ob der *kulturell-religiöse Hintergrund des türkisch-muslimischen Jungen*, Erkan, eine Rolle bei der Einschätzung der Situation spielt. Um ihr *Erfahrungswissen* einzubringen, kann die Fachkraft mit den Kindern Situationen bedenken, in denen unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten bei Konflikten entwickelt wurden. Sie hat die Gelegenheit, Impulse zu setzen, in denen das Thema *Werte* im Anschluss an das Spiel der Kinder aufgenommen und auch

¹⁶ Die Verfasserin hat diese 2014 in der Kindertagesstätte Alban-Stolz, Freiburg beobachtet. Die Namen der Kinder sind geändert.

andere Kinder beteiligt werden.¹⁷ Das würde wiederum *Impulse für's Weiterentwickeln* des Umgangs mit Werten setzen.

Konfliktsituationen im Freispiel

Beim freien Spielen entstehen immer wieder Auseinandersetzungen und Konflikte. Hierbei üben die Kinder ein, wie diese gelöst werden können. Dabei treten die Kinder immer wieder aus dem Spiel heraus und diskutieren auf einer Metaebene die Regeln. Im Rollenspielzimmer entstehen folgende Situationen:

Spielsituation 1

Vier Kinder spielen, dass sie eine Familie sind. Sie sind gerade beim gespielten Mittagessen. Hannes (4) setzt sich mit an den Tisch: Matteo (5): „Der Hannes darf das nicht, er darf nicht einfach mitspielen, wir sind schon eine Familie!“ Auch der Vorschlag der Mitspieler, Hannes könnte doch ein befreundetes Besuchskind sein, führt nicht zur Lösung. Hannes darf nicht mitspielen, Matteo drängt ihn aus dem Spielhaus. Hannes ruft noch: „Ich hatte sowieso keinen Hunger“ und geht dann weg. Sandro (5,5) sagt, dass er nicht in einer Familie sein möchte, bei der keiner zu Besuch kommen darf. Lina (3,5), die eines der Kinder der Familie gespielt hat, darf schließlich Hannes holen und zum Mittagessen einladen.

Spielsituation 2

Zwei Mädchen sitzen am Tisch. Katharina (4) bietet Silva (3) im Spiel an: „Ich koche Dir einen Tee.“ Silvia, die noch neu in der Gruppe ist, freut sich sichtlich. Das sieht Tom (5) und kommt dazu: „Ich mache ihr auch einen Tee.“ Aber Katharina möchte das nicht: „Nein, ich war zuerst – nur ich mache einen Tee!“ Tom geht weg, und Silvia ist enttäuscht. Katharina macht Tee und serviert ihn liebevoll. Aber irgendwie ist sie mit dieser Situation nicht zufrieden, denn sie bemerkt Silvias Enttäuschung und Toms Frustration. Aber sie geht nicht weiter darauf ein.

Forschende Haltung

In der *forschenden* Haltung reflektiert die pädagogische Fachkraft zunächst wieder die Situationen. Sie überdenkt ihr eigenes Verhältnis zum Thema „Streit und Ausgrenzung“. Sie entscheidet, ob sie in die Situation eingreift und, wenn ja, in welcher Weise. Sie entwickelt aus ihrem *Erfahrungswissen* Möglichkeiten, wie sie Katharina z.B. darin unterstützen kann, damit das Kind zu erkennen vermag, dass Zuwendung und Liebe nichts Ausschließendes sein müssen. Sie kann im Bereich der religiösen Bildung dazu

z.B. Gleichnis-Erzählungen aus dem Neuen Testament auswählen und so *Impulse für's Weiterentwickeln* der religiösen Konzepte der Kinder setzen.

Die Impulse, welche pädagogische Fachkräfte rund um das Spiel der Kinder geben, können „Möglichkeiten für die nächste Zone der Entwicklung eröffnen, [... so kann] die Fachkraft sehr gut zu einer Erweiterung der kindlichen Konzepte beitragen“¹⁸ – auch bei der Entwicklung religiöser Konzepte.

Erziehungsumgebung für religiöse Bildung, die Freispielsituationen aufnimmt

Die Anregungen, wie Erzieherinnen Anknüpfungspunkte für religiöse Bildung aufnehmen und Kinder beim Aufbau religiöser Konzepte unterstützen können, brauchen dann aber auch Ankerpunkte im Kita-Alltag. Die norwegische Pädagogikprofessorin Sturla Sagberg hat erforscht, welche Erziehungsumgebungen dafür hilfreich sind.¹⁹ Zunächst einmal geht es um die Beobachtung im alltäglichen Kita-Leben und im Spiel der Kinder. Denn dort „entdeckt man den Drang der Kinder nach Wahrheit, ihren Sinn für Einfühlungsvermögen und ihre Suche nach bedeutungsvollen Beziehungen zu anderen Lebewesen jenseits von Zeit und Raum“²⁰. Kinder können nicht anders, als „Bedeutung zu konstruieren. Jedoch sind Kinder und Erwachsene in diesem Bemühen Co-Konstrukteure“²¹.

Welt erkunden

Für die Ko-Konstruktion brauchen Kinder Erwachsene, welche „die Welt mit Kindern zusammen erkunden, indem sie eine Kultur reich an Erlebnissen, Orten und Besuchen und Zeit zum Nachdenken bieten“²². Kaum eine andere pädagogische Institution hat solche vielfältigen Möglichkeiten, welche sich in Kindergärten bieten, um die Welt zu erkunden.

17) Vgl. dazu auch: *Werte bilden in der Kita (hg.) vom Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg durch Helmen-Menke, Heike, Freiburg 2013.*

18) Wünsche, Michael: A.a.O., 30.

19) Vgl. Sagberg, Sturla: *Kinder als spirituelle Subjekte und die Bedeutung von erzieherischen Umgebungen. In: Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 9, „In der Mitte ist ein Kreuz“: Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich, hg. von Bucher, Anton A. u.a., Stuttgart 2010, S. 28–44.*

20) A.a.O., S. 42.

21) A.a.O., S. 44.

22) A.a.O., S. 42.



© Ute Leonhardt

Im freien Spiel eignen sich Kinder die Welt an und finden ihren Platz in sozialen Beziehungen. Dabei lernen sie, welche Werte im Zusammenleben zählen.

Orte, um über Beziehungen zu sprechen

In den unterschiedlichen Phasen des Kita-Alltags gibt es vielfältige Orte, an denen Kinder über existentielle Fragen sprechen. Wie diese Gespräche von den anderen Kindern und von den Erzieherinnen und Erziehern aufgenommen werden, prägt die Weise, mit der auch die religiösen Konzepte des Kindes innerhalb seiner Persönlichkeitsentwicklung konstruiert werden und reifen. „Die Kinder reden über wichtige Beziehungen zu ihren Familienmitgliedern, zu Freunden, zur Geschichte, zu Natur und Gott. Orte, um diese Beziehungen zu erkunden und zu erleben, variieren von Kindergarten zu Kindergarten – Tischsituation, Umkleideraum, Spielplatz – dazu gehören auch sämt-

liche Spielecken in den Einrichtungen“.²³ Ein wichtiger Ort ist daher auch das Freispiel, in dem Kinder spielerisch-ernst Beziehungen nachspielen und so auch einüben.

Geschichten, die Hoffnung ermöglichen

„Kinder suchen nach Beziehungen von Hoffnung und Bedeutung, die entweder das Leben nach dem Tod oder ihre eigene Position in Zeit und Raum betreffen. Nicht alle Geschichten beinhalten Material für Hoff-

²³) Vgl. ebd.

²⁴) Ebd.



© Ute Leonhardt

Kinder können nicht anders als Bedeutung zu konstruieren.

nung und Bedeutung im existentiellen Sinn.“²⁴ Daher ist es wichtig, dass Kinder erzählte und vorgelesene Geschichten, die sie insbesondere bei der Entwicklung von Hoffnung und der Suche nach Sinn unterstützen, im Kindergartenalltag erleben. Für den Bereich der religiösen Bildung bieten sich insbesondere Erzählungen aus der Bibel an, um Kindern Impulse und Antworten aus dem reichen Schatz der christlichen Erzähltradition nahezubringen. Hier eignen sich besonders die Inhalte und Methoden, die in diesem Heft auf den Seiten 34–37 vorgestellt werden.

Keine Trennung zwischen Alltagspiritualität und religiöser Bildung

Religiös bedeutsame Fragen ziehen sich durch den Alltag von Kindern. Sie zu entdecken und adäquat darauf einzugehen, ist ein wichtiger Bestandteil der religiösen Bildung in Kindergärten. Dafür bietet diese Publikation vielfältige Anregungen, die beispielhaft zeigen, wie Anknüpfungspunkte für religiöse Bildung in alltäglichen Situationen und im Freispiel erkannt, aufgenommen und entwickelt werden können. ■